Chapitre 4

QUELQUES COMMENTAIRES SUR LA MÉTHODE ET LES CAS ANALYSES

Sont réunies dans le tableau qui suit les données qui seront présentées dans le schéma récapitulatif (S1); y figurent donc soit les données fournies par les auteurs cités, soit des données moyennes, en cas de réponses multiples (marquées *); s'y ajoutent quelques données recueillies en dehors de l'enquête qui fait l'objet de cette publication (marquées **). Dans la mesure où les résultats sont présentés tels qu'ils ont été adressés, sont marquées d'un (?) certaines évaluations qui paraissent devoir être révisées et résultent sans doute d'une divergence d'interprétation ou d'usage de la grille d'analyse.

La méthode proposée dans les deux premiers chapitres de cet ouvrage peut être encore améliorée et son usage précisé; comme je l'ai déjà dit, j'ai choisi de présenter, dans les deux premiers chapitres de cet ouvrage, l'ancienne version, à quelques corrections matérielles près, pour que le lecteur et l'utilisateur éventuels aient à leur disposition un texte identique à celui dont ont disposé ceux qui ont bien voulu répondre et s'essayer à cet exercice. Ce livre, comme je l'ai souligné, est, à certains égards, le compte-rendu de l'évolution d'une recherche collective; j'ai tiré le plus grand profit non seulement des observations ou commentaires, mais aussi (et même peut-être surtout) des erreurs d'interprétation qui m'ont signalé, de la façon la plus claire, les défauts de ma présentation.

Une des difficultés est sans doute venu de ce qu'en dépit des recommandations faites, certains se sont trop limités à la grille proprement dite et aux tableaux, sans prendre assez en considération le mode d'emploi où figuraient pourtant des indications que je croyais à la fois suffisantes et claires. C'est sur ces aspects qu'on peut faire quelques remarques qui tiennent les unes au mode d'utilisation de la grille, les autres à des problèmes plus généraux.

Status

Le point de difficulté a tenu, dans quelques cas, à la question de l'éducation. Nous avions déjà souligné, dès la réunion de Ouagadougou, que pour le secteur

État, province, etc...	Status	Corpus
Belgique (Commun. franç.)	98	97
Belgique (Bruxelles)	84	90
Belgique (Flandre sans Brux. **)	23	50
Bénin	90	52,5 (?)
Burkina Faso (**)	71	18
Burundi	56	22,5
Cameroun	61	42,5
Canada (Prov. de Québec)	73,5	70
Canada (Prov. de Terre-Neuve)	3,4	5,8
Congo	87	55,5
Côte d'Ivoire	91	54
France	100	98,5
Gabon	91	55,5
Haïti	74	27,5
Île Maurice	43	48,75
Madagascar	56	23,7
Mali (**)	88,5	55 (?)
Maroc (**)	48,5	38,75
République Centrafricaine	81	35
Rwanda (*)	54	18,5
Sainte Lucie	3,5	2,5
Sénégal	80	55,5
Seychelles	30	29
Tchad	54	23,75
Vanuatu	32,6	54
Zaïre (*)	88	31

éducatif **le total des valeurs attribuées ne devait jamais dépasser 30**. En effet, s'agissant du français, il faut bien prendre en compte que cette langue peut être utilisée comme médium éducatif ou être enseignée comme langue seconde ou étrangère, certains systèmes combinant les deux aspects. Toutefois, si on prend le cas de la France, on aura 30 (10 pour le primaire, 10 pour le secondaire, 10 pour le supérieur), alors qu'on aboutirait au Sénégal, par exemple, à un total supérieur à 30, sous prétexte que le français y est enseigné comme langue seconde en début de scolarisation. Si tel est le cas (un peu théorique comme le fait apparaître l'excellente étude de Moussa Daff), il faut réduire le chiffre attribué au français (médium) dans le cycle éducatif concerné (c'est d'ailleurs ce qu'il a fait). En revanche, pour quelques États, on n'a pas eu application de ce principe; les chiffres ont été alors corrigés car il s'agissait manifestement d'une erreur d'interprétation. Dans le cas de la Belgique, C. Delcourt considère, à juste titre, qu'«une note maximale [30] pour les trois niveaux du médium interdit de répondre» pour ce qui est de la «langue enseignée» et il ajoute que «les jeunes de la communauté française de Belgique étudient leur langue maternelle de façon systématique

— grammaire, etc... — jusqu'à l'âge de quinze ans». On ne peut que s'en réjouir, mais, dans mon esprit, «français comme médium éducatif» ne s'oppose pas à une étude du fonctionnement de cette langue; j'ai cherché avant tout à distinguer les systèmes éducatifs où le français est «médium» de ceux où il est «langue [étrangère ou seconde] enseignée» comme telle.

Dans les quatre premiers secteurs qui constituent le «status» (officialité, usages institutionnels, éducation, moyens de communication de masse), un moyen simple de contrôler la validité de l'évaluation, qui, par ailleurs repose largement sur des éléments objectifs, est de se demander quelle(s) langue(s) occupe(nt) le reste de l'espace en cause. Il y a là une manière commode et sûre de vérifier l'évaluation et de prendre conscience de la gestion éventuelle du plurilinguisme national. Je reviendrai sur cet aspect dans la mesure où deux des chercheurs (M. Daff pour le Sénégal et L. Nkusi pour le Rwanda) ont essayé, fort légitimement, d'utiliser la grille pour évaluer la situation d'autres langues.

Corpus

Cette partie de la grille comporte beaucoup plus de difficultés mais on peut se réjouir que quelques exemples d'utilisation très détaillée et très rigoureuse (E. Cochet, M. Daff, C. Delcourt, A. Queffelec, M. Rambelo) prouvent la validité de l'outil, même si on peut sans doute préciser ou améliorer encore les modalités d'utilisation. Ce point me paraît essentiel et l'on peut faire quelques observations.

La première tient à la difficulté d'avoir une grille qui corresponde à **l'ensemble** des situations de francophonie alors qu'un des buts de l'analyse est d'en montrer l'extrême diversité. Le choix des secteurs (modes d'appropriation linguistique, vernacularisation et véhicularisation, types de compétences linguistiques, production et exposition langagières) répond à un désir de «couvrir» la totalité des cas de figure et il semble y parvenir. En revanche, remplir la grille a posé des problèmes à certains et quelques uns n'ont pas hésité, comme L.Nkusi, à faire part de leurs incertitudes.

En fait, les informations que vise à recueilli et à formaliser cette grille constituent l'essentiel de ce qu'on peut souhaiter savoir sur une langue dans un État. Toutefois, on peut remplir cette grille en dix minutes (si l'on connaît bien le mode d'utilisation de cet outil d'analyse, le pays en cause et les problématiques sociolinguistiques), ou en faire une thèse de doctorat du type «Le français au ...» (la maîtrise d'Evelyne Cochet sur l'application de la grille aux provinces canadiennes de Québec et de Terre Neuve comporte près de 300 pages avec ses annexes!). Il s'agit en effet d'une «image sociolinguistique»; 4elle peut donc être une esquisse tracée en deux coups de crayon ou un tableau extrêmement détaillé et complet, avec, entre ces extrêmes, de multiples degrés dans l'élaboration et la précision.

Les deux problèmes majeurs sont ceux des données statistiques et ceux de certaines évaluations. L. Nkusi évoque à juste titre les premières qui font souvent

défaut dans la mesure où, dans bien des États, les recensements ne font guère de place aux aspects linguistiques et, moins encore, aux problèmes sociolinguistiques. Très rares sont les États plurilingues du Sud pour lesquels on dispose de données fiables sur le plurilinguisme individuel; une exception exemplaire est fournie, à cet égard, par le recensement seychellois de 1971 qui offre des données sur les langues maternelles par groupe d'âge et par sexe, le nombre de locuteurs de chaque langue par groupe d'âge et par sexe et surtout les combinaisons de langues parlées par groupe d'âge et par langue maternelle. Dans les cas où ce type de données manquent, on doit se contenter d'approximations intuitives qui, en général, ne sont pas si éloignées de la vérité si l'on a une bonne connaissance de ces questions et de la situation en cause.

L'évaluation des compétences en français, puisqu'aussi bien il s'agissait ici de cette langue, pose des problèmes plus sérieux dans la mesure où existent des données dont la validité est souvent très contestable. J'ai déjà dit le mal que je pensais des évaluations de l'IRAF qui, fort heureusement, ont cessé de constituer la référence majeure des instances francophones (cf. chapitre 1 dans ce même ouvrage). Je me bornerai à un seul point; le hasard a voulu que je fasse en décembre 1990, une brève escale aux Seychelles où je n'étais pas allé depuis une dizaine d'années. En y débarquant, j'avais présente à l'esprit la «prédiction» de C. Couvert selon laquelle il devait y avoir dans cet archipel en 1990 «44 % de francophones» (in *La langue française aux Seychelles*, 1985, p. 53). J'ai pu constater la réelle **absurdité** de semblables évaluations et mesurer le manifeste recul du français; un exemple: dans l'hôtel international où l'on m'avait réservé une chambre, une seule réceptionniste était en mesure de comprendre le français; une autre réceptionniste, à qui je mentionnais le numéro de ma chambre pour en avoir la clé, fit appel à sa collègue francophone pour connaître l'objet de ma demande. Cette dernière me dit que, pour avoir quelque chance d'être compris, il ne fallait pas dire «deux cent vingt trois», mais «deux, deux, trois». Je ne pense pas que de tels hôtels recrutent systématiquement leurs hôtesses d'accueil dans les 56 % de non-francophones et de tels faits, si menus qu'ils soient, sont très significatifs.

Pareilles évaluations présentent un **réel danger** pour la francophonie dans la mesure où leur triomphalisme aveugle détourne de toute réflexion sérieuse sur la situation réelle et la diffusion du français. Même s'il ne leur accorde qu'une confiance limitée, A. Queffelec donne, à propos du Congo, un tableau des évaluations faites par l'IRAF du nombre de francophones dans les États de l'Afrique Centrale; ces chiffres qui datent de 1980 seraient, selon les méthodes «démolinguistiques» mises en œuvre, à réviser à la hausse; on est tout de même surpris d'apprendre par exemple qu'il y a au Zaïre, par exemple, plus de 20 % de francophones de plein exercice, alors que les Zaïrois les plus avertis et les plus compétents en ce domaine estiment que 10 % constitue déjà un maximum.

Le problème n'est pas d'épiloguer sur des chiffres, manifestement faux, mais de mettre enfin en œuvre des modes plus sérieux d'évaluation de la nature et de l'étendue des compétences en français au sein de l'espace francophone. Il est, en

effet, irrationnel de se fonder exclusivement sur des critères de scolarisation alors qu'**il est prouvé** par les enquêtes spécialisées que la plupart des éléves africains n'apprennent à peu près rien à l'école. Il serait pourtant facile de faire une enquête dans quelques États pour évaluer les acquis et les compétences en français au terme de 4 ans d'école primaire par exemple.

Une des rares exceptions en ce domaine est la récente enquête faite en Guinée (J.Y. Martin «Le fonctionnement et les résultats de l'enseignement primaire en Guinée. Analyse comparative de situations locales» Paris, IIPE-UNESCO). Je l'ai déjà évoquée et j'en rappelle les conclusions principales à partir de la présentation que l'auteur en a faite au Séminaire de La Baume-lès-Aix (4-6 juin 1991, à paraître). Au terme de cette évaluation des acquisitions en lecture, écriture et calcul de près de 2000 élèves guinéens de 4e et 6e année, on peut admettre le point suivant, majeur dans notre perspective: «**À la fin de la quatrième année, une très forte proportion d'élèves n'a pas encore atteint le niveau de l'alphabétisation rudimentaire**» (1991, p. 7). L'auteur poursuit: «Si la situation s'améliore en fin de **6e année**, le pourcentage des élèves atteignant le niveau 2 [alphabétisation de base] et 3 [alphabétisation avancée] **reste encore faible** [les soulignements sont de mon fait]» (ibidem). Je me séparerai volontiers de J.Y. Martin quant à l'interprétation de ce dernier fait. Il juge en effet «encourageants» les progrès accomplis entre la quatrième et la sixième année. J'y vois plutôt la preuve que l'enseignement ne commence à avoir un rendement, si faible soit-il, qu'à partir du moment où l'élève a acquis une certaine familiarité avec le médium d'enseignement. Je sais combien cette remarque est triviale, mais il lui faut apparemment de telles démonstrations scientifiques pour qu'on accepte de l'admettre, sans toutefois en tirer les conséquences.

Le problème de l'évaluation elle-même se pose et on est un peu surpris que ne soient pas évaluées la compétence **orale** en français (passive et active) et la **compréhension** de cette langue; on a pourtant mis au point, hors du domaine francophone, des moyens de tester les compétences en français qui pourraient tout à fait être utilisés dans de tels cas. Bien entendu, il est significatif qu'on ne pense même pas à mettre en pratique de telles évaluations pour des élèves qui, par ailleurs, **reçoivent leur enseignement en français**. On teste des acquis techniques (lecture, écriture) qui, implicitement et logiquement, supposent une compétence orale préalable. Songer à vérifier et à évaluer la compréhension du français reviendrait à reconnaître comme aberrant le système éducatif puiqu'il use comme médium d'une langue que les élèves s'avéreraient connaître sans doute peu ou mal. On peut certes choisir de continuer à se dissimuler les problèmes et à se rassurer par des estimations et des extrapolations triomphalistes dépourvues de tout fondement. Espère-t-on résoudre ainsi les problèmes?

Un des aspects majeurs de la conception de cette grille tient d'une part à ce qu'elle vise à être applicable **à n'importe quelle langue dans n'importe quel contexte**; d'autre part, son application aux diverses langues intervenant dans un plurilinguisme national peut conduire à dégager, par rapprochement des résultats,

une image de ce plurilinguisme lui-même. Certains, comme Moussa Daff pour le Sénégal ou Laurent Nkusi pour le Rwanda ont essayé, ici même, d'aller dans ce sens et, dans les contextes nationaux dont ils traitaient, de tracer les représentations de langues autres que le français. Ils sont allés, par là, au delà du projet de cet ouvrage, mais tout à fait dans le sens général du programme LAFDEF qui, répétons-le, vise à proposer des modes de gestion du plurilinguisme adaptés au développement du Sud. Cette démarche implique toutefois quelques précautions méthodologiques.

Si l'on reprend le cas du «status», les quatre premiers secteurs sont soumis à une régle simple et stricte. Le maximum possible (87 «points») représentent **la limite que ne peut dépasser le total des chiffres attribués à chacune des langues du plurilinguisme national**. À cet égard le tableau proposé par Moussa Daff («Évaluation comparée des éléments du status des principales langues parlées au Sénégal») est une excellente illustration de la méthode. Par exemple, pour chaque moyen de communication de masse, le total des «scores» attribué à chaque langue est égal à 5, maximum possible (soit pour une langue si elle a le monopole de ce domaine, soit pour les langues qui y sont utilisées). En revanche, cette règle du total cumulé équivalent au total possible, ne s'applique pas dans le secteur 5 (possibilités ouvertes dans le secteur secondaire et tertiaire privé); il peut y avoir en effet dans ce cas, si plusieurs langues offrent des possibilités, un total qui dépasse le maximum prévu pour une langue. En Haïti par exemple, le français, l'anglais et l'espagnol offrent, à des niveaux divers, un intérêt dans ce secteur.

Le cas du corpus est encore plus complexe et chaque cas est à envisager à part.

Le mode d'appropriation

L'évaluation repose ici surtout, si on veut faire un calcul rigoureux, sur des données statistiques qui sont rarement disponibles; j'ai d'ailleurs illustré ce cas, dans le chapitre premier, par l'exemple seychellois grâce au recensement déjà évoqué. Le traitement des données statistiques est lui-même complexe, surtout quand, comme aux Seychelles, le système éducatif a connu, sur le plan de l'usage et de l'enseignement des langues, des mutations considérables dans le dernier demi-siècle. La première démarche est de distinguer les locuteurs de langue 1 («acquisition» dans la terminologie que je propose) et ceux de langue 2, 3, etc... («apprentissage»). Les distinctions (L1 > L2, L1 I L2 et L1 < L2) ont été suggérées par l'applicabilité de la grille au cas canadien; elles n'ont guère de pertinence, pour le français, dans le Sud où l'acquisition est d'ailleurs rare; il n'y a donc pas lieu de s'en embarrasser.

L'apprentissage fait surtout référence aux apprentissages institutionnels (école); si l'apprentissage informel est important, on peut noter que dans ce cas, comme à Maurice par exemple, on aura vraisemblablement des taux élevés de pro-

duction et d'exposition langagières. Ce point compensera le précédent car, dans cette affaire, l'essentiel est d'essayer de ne pas faire intervenir plusieurs fois les mêmes éléments sous des rubriques différentes. On ne peut pas, en l'occurrence, faire intervenir deux fois les modes d'apprentissage non institutionnel; la meilleure solution est donc d'admettre qu'à partir du moment où ils revêtent une certaine importance dans une situation, leur action sera inévitablement prise en compte au plan des expositions et productions langagières, faute de l'être au niveau des modes d'appropriation.

Il y a eu quelques incertitudes sur ces divers points. Ainsi C. Delcourt a souligné, non sans humour, ce qui lui paraît sans doute un des points contestables de l'analyse. Il remarque en effet, par une note, à propos d'«acquisition et apprentissage»: «Ces chiffres, il faut le dire clairement, sont obtenus par une démarche dont la complexité (régression multiple avec comme variable dépendante le nombre des bilingues et comme variables indépendantes le nombre des francophones et celui des néerlandophones) n'a d'égal que sa haute fantaisie».

Dans mon esprit, les choses sont plus simples que cela: une langue donnée, le français en l'occurrence, est l'objet de deux modes majeurs d'appropriation, l'acquisition (comme langue 1) ou l'apprentissage (comme L2, L3, etc...). Il s'agit donc de déterminer ici à la fois le **pourcentage de population** concerné par l'appropriation (dans son ensemble) et, à l'intérieur de chacun des deux sous-ensembles majeurs (acquisition / apprentissage), de déterminer, si cela est possible, les pourcentages qui correspondent à chacune des sous-catégories (français seul, français dominant l'acquisition d'une autre langue, français acquis en même temps qu'une autre langue, français acquis mais dominé par une autre langue); pour l'apprentissage (français médium éducatif, français langue étrangère, pas d'enseignement du français). Je reconnais que, surtout pour l'acquisition, ces données sont complexes et qu'il est rarement possible d'en disposer. Toutefois dans certains États (le Canada par exemple), elles peuvent être importantes.

On voit qu'on retrouve ici le problème de l'éducation, du moins pour le secteur de l'apprentissage car, dans les États du Sud, le problème de l'acquisition du français comme L1 se pose très peu. En fait, comme les systèmes scolaires sont presque toujours les modes majeurs de diffusion du français, ils sont pris en compte à trois reprises, mais **à des points de vue différents**.

Au plan du status, on ne considère que **les textes organisant l'enseignement** (le français médium, langue enseignée, ou ni l'un ni l'autre, aux divers cycles de l'acole). La réalité concrète importe peu. Le mode d'appropriation approche davantage les réalités du phénomène scolaire, en particulier en conduisant à estimer le pourcentage de population soumis à un apprentissage scolaire minimal (6 ans de soclarité); il faut alors tenir compte, sur l'ensemble de la population, de l'évolution des taux de scolarisation ce qui n'est pas si simple. Le but est de déterminer **quel pourcentage de population a été exposé à un processus relativement complet d'apprentissage linguistique**. Les **résultats**, c'est-à-dire les **compé-**

tences en français, acquises à l'école mais aussi hors de l'école, seront évaluées par ailleurs; c'est pourquoi il faut absolument distinguer **mode d'appropriation** et **compétence** (le problème n'est simple que pour l'acquisition comme langue 1 qui conduit, en bonne logique, à une compétence complète).

Si l'on admet ce mode de calcul, plus simple que celui de C. Delcourt et pour garder les exemples de la région française de Belgique et de Bruxelles, si 100 % de la population acquiert le français comme L1 (fût-ce pour une partie de cette population en situation de domination par une autre langue), il n'y a pas lieu de «remplir» la rubrique «apprentissage»; si on souhaite le faire, il faut en revanche supprimer la rubrique (11 dominé par L2 qui regroupe respectivement 15 % et 5 % des populations concernées). Cela conduit à ramener le total à 80 au lieu de 94 car C.Delcourt l'avait logiquement majoré; sur des bases plus sommaires, l'évaluation globale ne change guère: dans le premier cas 90,81 sur 94 soit 97,67 sur 100 ou 77,8 sur 80 soit 97 sur 100; dans le second, 84,94 sur 94 soit 90, 36 sur 100 ou 71,65 sur 80 soit 90 sur 100.

Dans toute cette section, le total ne saurait par ailleurs excéder 20 qui est obtenu quand l'ensemble de la population d'un État acquiert comme langue 1 la langue en cause.

Première version de la grille: vernacularité/vernacularisation vs véhicularité véhicularisation; vernacularisation et véhicularisation (seconde version: «mode d'emploi»).

Ce secteur est sans doute un des plus complexes à traiter car ces phénomènes dynamiques sont très difficiles à évaluer et même à percevoir sans enquêtes approfondies.

Le premier principe est bien entendu que la note maximale, soit 20, correspond à une situation dans laquelle le français est la langue vernaculaire de la totalité de la population (la France elle-même n'atteint donc pas ce chiffre en raison des langues régionales, dans les DOM surtout).

Dans la seconde version de la grille, j'ai supprimé la vernacularité car ce point faisait double emploi avec l'acquisition (quand une langue est vernaculaire elle est acquise comme L1); il a été donc proposé d'évaluer surtout les processus de vernacularisation et de véhicularisation de la langue en cause; les évaluations sont inévitablement subjectives en raison du manque flagrant de données sûres dans la plupart des situations. L'échelle est difficile à fixer, mais on peut se repérer sur l'évolution des pourcentages de locuteurs affectés par ces types d'évolution. La mise en évidence d'une dynamique est un facteur majeur qu'il vaut mieux légèrement surévaluer que sous-estimer; dans l'espace francophone, il est clair que le français n'est, dans la plupart des cas, que faiblement affecté par des processus de vernacularisation et de véhicularisation. Si, en revanche, on applique cette grille à l'analyse de la situation du lingala au Zaïre, on a un cas très net d'une forte dynamique de ce type. Si l'on se réfère à l'étude de Sesep N'sial (1986), précisément consacrée à ce point («L'expansion du lingala» *Linguistique et sciences humaines*,

27.1, 1986, pp. 19-48), on constate qu'alors que la population totale du Zaïre passe de 26 à 30 millions d'habitants (environ 15 % d'accroissement) le nombre des locuteurs du lingala passe de 5 à 8 millions (soit une augmentation de 60 %). Ces chiffres sont sans doute approximatifs, mais les ordres de grandeur sont sans équivoque et toute l'étude de Sesep N'sial éclaire parfaitement le processus en mettant en évidence les facteurs de ce changement.

Les types de compétences linguistiques

J'ai déjà abordé ce point pour déplorer, à la fois l'absence totale d'enquêtes sérieuses sur les niveaux de compétence en français et les risques de la pure et simple utilisation des niveaux scolaires. On vient de voir, pour le cas guinéen ce qu'il en est; ce point a été aussi traité en détail au deuxième chapitre et il me paraît inutile d'y revenir. On peut songer à utiliser une échelle soit du type de celle qui est proposée au premier chapitre, soit du genre de celle que suggère A. Queffélec (acro-, méso-, basilecte français). Cette classification, largement utilisée dans les études créoles, a l'inconvénient de risquer de faire réapparaître, sous une forme un peu aménagée, la classification à base scolaire utilisée par C. Couvert (IRAF). Le problème est tout autre dans le domaine de la créolistique où la définition de ces sous-systèmes (car il s'agit en fait de cela) repose sur des critères strictement linguistiques. Peut-être en est-il de même pour le français parlé en Afrique, mais encore faudrait-il le savoir et, pour le savoir, le chercher!

Production et expositions langagières

Là encore on manque fâcheusement de données; l'enquête sur les marchés des grandes villes africaines (projet n° 2 du programme LAFDEF, à paraître cette année dans cette même collection) donnera quelques indications à ce propos, comme sur la véhicularisation du français. Force est donc de s'en remettre à des évaluations subjectives avec comme principe directeur que la production et l'exposition langagières pour une langue doivent être évaluées **dans une situation d'ensemble** et donc en gardant présent à l'esprit les autres langues du plurilinguisme national.

Les applications de la grille à d'autres langues que le français et, par voie de conséquence, son usage pour l'approche de situations de plurilinguismes nationaux me paraissent d'autant plus intéressants qu'il y a là des initiatives personnelles qui montrent que l'esprit général de ce type d'analyse est accepté et compris. On pourrait aussi envisager d'user de cette grille (ce qui n'a pas été fait... sauf pour le français) pour une analyse comparée d'une même langue régionale (c'est-à-dire transnationale) dans différents États (le swahili, le lingala, le sango, etc...). On peut donc espérer que cet essai, en grandeur nature certes, mais encore incomplet puisque plusieurs États de la francophonie n'ont pas été traités faute de réponses,

se poursuivra. La fiabilité de l'instrument paraît avérée mais il est essentiel que les principes d'application soient strictement respectés (c'est pourquoi j'essaierai de les préciser encore, au terme de ce chapitre.

Je conclurai ce point sans revenir sur les principes de définition de cette grille d'analyse ni sur les pondérations attribuées aux divers secteurs constitutifs du status et du corpus. Je n'ai jamais caché la part d'arbitraire qu'il y a là, surtout dans les pondérations bien sûr. Je ne prendrai qu'un exemple qui est celui du status; première remarque sur le bizarre total de 107 obtenu par l'ensemble des sous-totaux maxima. J'aurais pu arriver à 100 ou 120, mais le rapport entre le «poids» des différents sous-totaux resterait tout aussi discutable. Plus sérieux sont les problèmes que pose le poids relatif des systèmes éducatifs. Il y en a, en fait, deux.

Le premier est que dans le cas où le français est médium dans tout le système scolaire on a un sous-total de 30, alors que le maximum n'est que de 5 pour un système où le français n'est enseigné que comme langue étrangère. J'ai choisi ce principe car le fait de faire d'une langue le médium éducatif me paraît d'une importance capitale au plan du status. Il suffit, pour s'en convaincre, de voir qu'en Afrique francophone toute la diffusion du français repose de façon quasi-exclusive sur l'école. En revanche, une situation comme celle de l'Île Maurice où, en principe, le français n'est pas enseigné autrement que comme langue seconde (dès le primaire) paraît sous-évaluée et je pense qu'on doit revenir sur l'évaluation de cas de ce genre. Il faut prendre garde toutefois que nous sommes là au plan du status et que des éléments rendant compte de la réalité de la situation vont intervenir au plan du corpus.

Cette constatation introduit ma deuxième remarque qui touche à la **fiabilité** des systèmes éducatifs, donc à l'efficacité de la transmission des compétences linguistiques. Il serait piquant que je tombe sous le coup de mes propres reproches aux modes d'évaluations de l'IRAF. Si un État décide que le médium de tout son système éducatif est le français, on doit bien, au plan du status, prendre en compte cette décision capitale, quelle que soit par ailleurs la réalité des faits. Si en revanche, il apparaît que dans ce même État où, par commodité je supposerai qu'il n'y a aucun francophone de langue maternelle, l'absence de fiabilité du système éducatif fait que seulement 5 % des élèves atteignent en français une compétence acceptable, ce pourcentage va être directement répercuté, au plan du corpus, sur le mode d'apprentissage du français et le chiffre accordé à ce secteur sera inévitablement très bas (un tel exemple est évoqué dans le chapitre deuxième). Le problème est, ici comme ailleurs, de ne rien oublier, mais aussi de se garder de **noter deux fois les mêmes éléments**. Si on appliquait le cœfficient de fiabilité au plan du status, on tomberait dans ce travers. Par ailleurs, on doit aussi prendre en compte que l'apprentissage du français peut se réaliser aussi en dehors de l'école; le secteur «compétence» permet tout à fait de prendre en compte ces modes informels d'appropriation de la langue en cause.

Pour en finir avec ces problèmes d'évaluation, je répéterai une fois encore ce que j'ai déjà souvent dit. L'essentiel est d'avoir un instrument de mesure **unique, adapté et efficace.** Toute mesure est arbitraire et les systèmes qui nous paraissent, avec le temps, les mieux établis et les plus objectifs le sont tout autant. Qu'est ce qui fonde la légitimité de la mesure des longueurs à l'aide de la dix-millionième partie du quart du méridien terrestre? Evidemment rien. Il est cependant bien commode que tout le monde (sauf peut-être encore quelques Anglo-saxons) use de ce mode de mesure. Il est en est de même, mutatis mutandis, pour l'analyse des situations linguistiques et sociolinguistiques, surtout si elles sont opérées au sein d'ensembles nationaux (les États) ou international (la francophonie) où elles peuvent aider à éclairer et/ou à prendre des décisions politiques.

Cette grille présente aussi une capacité inattendue de mise en évidence et d'évaluation des «tensions» sociolinguistiques. On peut en effet supposer que dans le cas où cette grille est remplie pour une même langue par plusieurs témoins, les évaluations seront d'autant plus divergentes que la situation sociolinguistique suscite de tensions et de conflits. En revanche, une situation stable voire paisible doit conduire, sauf erreur dans le maniement de l'outil d'analyse, à des résultats voisins.

L'exploration de cette voie d'investigation n'a pas été cherchée ici et, dans la plupart des cas, quoique aient été sollicitées, en général, au moins deux personnes, on ne dispose que d'une seule réponse. On peut toutefois facilement comprendre, par un exemple, le postulat précédemment posé. Si l'analyse concerne, dans un DOM français, le français ou un créole, un militant «indépendantiste» et un «départementaliste» auront sans doute tendance à «grossir» certains traits, sans que le sens du gauchissement soit nécessairement prévisible. Ainsi, un militant indépendantiste pourra tendre à augmenter les pondérations du français pour souligner la domination «néo-coloniale» et l'insoutenable domination du créole, mais un autre, de la même mouvance pourra, à l'inverse, tendre à surévaluer la place du créole pour faire apparaître qu'il est en voie d'émergence statutaire.

Dans le cas d'États pour lesquels nous disposons de deux évaluations, il est est intéressant de les comparer, ne serait-ce que sur la plan du status où les possibilités de divergences dans l'usage de la grille sont réduites; si l'on réunit, à cet égard, les indications fournies pour le Rwanda et le Zaïre, on peut les présenter ainsi:

Secteur	Rwanda 1	Rwanda 2	Zaïre 1	Zaïre 2
Officialité	4	4	8	12
Textes off.	3	2	4	4
Adminis. nat.	3	3	3	4
Justice	2	0	2	4
Administ. loc.	1	1	2	4
Religion	0	0	0	2
Éducation	19	23	24	28
Presse	2	1	5	5
Radio	2	2	3	4
Télévision	0	–	4	4
Cinéma	2	5	4	5
Édition	1	1	4	5
Possibilités prof.	14	3	12	20
Total (sur 107)	54	45	75	101

On constate que les écarts sont importants, même sur des points tout à fait «objectifs» (officialité, usage de la langue dans la justice, l'administration, l'école ou les médias). R1 et Z1 sont des évaluations faites par le même chercheur et, de ce fait, l'incertitude liée à l'application de la grille est neutralisée. Pour R2, le chiffre le plus surprenant est 3 donné aux possibilités professionnelles ouvertes par le français; il y a là une probable erreur matérielle car, dans une phase préliminaire du projet, le même chercheur rwandais avait donné 18 pour ce même secteur (avec un total de 62). Les trois évaluations pour le Rwanda sont donc 45, 54 et 62; la moyenne, un peu inférieure à 54, est donc très proche de l'évaluation de R1. Pour le Zaïre, nous avions, dans l'expérimentation préliminaire (Kazadi Ntole, Ouagadougou) obtenu un chiffre de 88 pour le status du français dans cet État. La moyenne des trois (75, 88 et 101) nous donne 88 (c'est-à-dire l'avaluation de Kazadi Ntole).

Ces exemples donnent à penser qu'une évaluation rigoureuse devrait aboutir à une moyenne d'estimations car, au delà d'un certain nombre d'évaluations, cette moyenne reste sans doute stable, conformément aux principes généraux de la docimologie. Nous n'avons pas pu procéder ainsi mais, quand plusieurs évaluations ont été faites, nous avons pris en compte les valeurs moyennes obtenues; toutefois, elles sont sans réelle valeur en raison du faible nombre de réponses traitées (deux ou trois).

Une analyse typologique rigoureuse des situations de francophonie est désormais possible, mais l'expérience conduite ici prouve qu'elle devrait ou bien **se donner une base statistique large** (avec pour chaque État ou cas un nombre suffisant d'analyses pour que le résultat moyen obtenu atteigne un niveau constant), ou bien être confiée à **une équipe scientifique réduite et cohérente, for-**

mée à l'enquête qui puisse en réunir elle-même les éléments et procéder aux évaluations.

Dans la première hypothèse, la conduite des recherches et l'élaboration des résultats pourraient être confiées, dans les États du Sud, aux Instituts de Linguistique Appliquée ou aux futurs Offices des langues nationales (les travaux pourraient concerner alors l'ensemble des langues de chaque plurilinguisme national et non la seule langue française).

Dans le second cas, on pourrait imaginer qu'une telle analyse soit incluse dans l'enquête de quatre ans envisagée par la CONFEMEN puisqu'elle vise à « préparer la définition de politiques éducatives nationales » ; on voit en effet assez mal comment de telles politiques pourraient être définies sans une connaissance approfondie des plurilinguismes nationaux.

Rien ne s'oppose d'ailleurs à ce que les deux approches soient combinées et que soient traitées par une équipe « spécialisée », liée ou non au projet de la CONFEMEN, les situations qui ne pourraient l'être par une institution nationale (ILA ou OLN).